

**REVISÃO DE TEXTOS:
CONTEÚDO NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Fernanda Viana de Sena (UEMS)

ferviana01@hotmail.com

Nataniel dos Santos Gomes (UEMS)

natanielgomes@uol.com.br

RESUMO

O tratamento dado aos textos produzidos em sala de aula, muitas das vezes, não vai além de mero produto esgotado em si mesmo, restringindo o autor à única versão textual. Quando não, a revisão é engendrada como correção do texto, cujo agente não passa da figura do professor. Este, com o trabalho de corretor automático, aponta os erros, ou até mesmo, é invasivo na escolha lexical ou em outros aspectos, como por exemplo, o estilístico. Segundo Mirta Castedo (s.d.), devido a sua recursividade, a revisão de textos pode estar presente tanto durante o planejamento como durante a textualização, de maneira total ou parcial ou, ainda, em sucessivas "voltas" à textualização. O objetivo desse trabalho é enfatizar que a revisão do texto no momento da escrita é concebida como aprendizagem em si mesma, fazendo parte do trabalho do escritor, isto é, saber revisar uma produção textual é saber escrever um texto (saber o momento de suprimir informações, modificar e, até, acrescentar). Por outro lado, de acordo com Teodoro Álvarez Angulo (2010), a revisão proporciona mecanismos de aquisição de conhecimentos da linguagem escrita que se tornam, inevitavelmente, significativos. É necessário que o texto faça sentido, primeiramente, para o autor, este que é o primeiro revisor do texto. Depois, a disposição linguística empregada pelo produtor deverá ser, necessariamente, suficiente para que os receptores ou correvisores apostem na coerência textual.

Palavras-chave: Revisão de textos. Sala de aula. Língua portuguesa.

1. Introdução

Ao lidar com a língua escrita, seja lendo ou escrevendo, toma-se consciência de duas coisas simultaneamente: do mundo e da linguagem. A língua serve exatamente para isso: para o discurso sobre o mundo. (David Richard Olson)

O discurso introdutório deste estudo fundamenta essencialmente a função da linguagem na modalidade escrita. A partir desse ponto de vista, o usuário tem a oportunidade de expor o seu pensamento e conhecer as realidades que o envolvem.

Os momentos de leitura e produção textual intensificam-se no contexto escolar. Essas práticas cognitivas expõem, além da ideia, os mecanismos linguísticos e as variantes que o aluno domina. O repertório linguístico deles, em certos contextos, como a variante familiar, social ou virtual não coincidem com a variante que a escola exige, a norma culta. Contudo, é necessária uma “higienização” dos textos para que eles se aproximem da norma culta língua, preenchendo lacunas ocasionadas pelos lapsos de memória, repetição excessivas de palavras, entre outras falhas que ocorrem no percurso de escritor. Sendo assim, o aspecto revisional nas aulas de língua portuguesa fomenta a busca por aspectos gramaticais da variante-padrão que trará unidade ao texto e torná-lo acessível a um universo maior de leitores.

O termo revisão, para a maioria dos leitores, encontra-se associado ao trabalho de um profissional que conhece o padrão da escrita e opera textos a fim de torná-los aceitáveis, mercadológicos ou corretos do ponto de vista normativo. Porém, aqui, salienta-se que o propósito deste estudo é falar da revisão de textos escolares redigidos pelos alunos.

Numa proposta de ensino tradicional e conteudista, apesar das sequências didáticas existentes referentes à produção de gêneros discursivos, o tratamento dado aos textos produzidos em sala de aula e aos aplicados em processos avaliativos e seletivos não vão além de meros produtos esgotados em si mesmos, restringindo ao autor a única versão textual. A proposta desse modelo de ensino faz com que o aluno primeiramente aprenda os recursos gramaticais de forma isolada e depois produza um texto, como se fossem duas atividades equidistantes.

A revisão, nesse modelo, é engendrada como correção do texto, cujo agente não passa da figura do professor. Este, com o trabalho de “corretor automático”, aponta os erros ou, até mesmo, é invasivo na escolha lexical, interferindo no estilo do autor.

Com fundamento na autorregulação, na autonomia dos alunos, a partir da perspectiva da psicologia cognitiva e da linguística textual, Mirta Castedo [s.d./s.p.] diz que “devido a sua recursividade, a revisão de textos pode estar presente tanto durante o planejamento como durante a textualização, de maneira total ou parcial ou, ainda, em sucessivas ‘voltas’ à textualização”. Ou seja, de acordo com a autora, a revisão é um recurso de aplicação de conteúdos linguísticos que se tornam eficazes, a partir da análise e reflexão sobre a língua.

De acordo com a pesquisa de Mirta Castedo¹⁹⁶, o momento da revisão da escrita é entendida como aprendizagem em si mesma, fazendo parte do trabalho do escritor, isto é, saber revisar uma produção textual é saber escrever um texto (saber o momento de suprimir informações, modificar e, até, acrescentar). Por outro lado, de acordo com Teodoro Álvarez Angulo (2010), a revisão proporciona mecanismos de aquisição de conhecimentos da linguagem escrita que se tornam, inevitavelmente, significativos. É necessário que o texto faça sentido, primeiramente, para o autor, este que é o primeiro revisor do texto. Depois, a disposição linguística empregada pelo produtor é, necessariamente, suficiente para que os receptores ou correvisores notem a coerência textual.

2. *Momento de produção textual*

Na contemporaneidade, sobretudo, nas gerações tecnológicas, há um consenso e unanimidade de que tudo aquilo que transmite mensagem seja caracterizado como texto já que, de certa forma, faz sentido, transmite mensagem e alcança um receptor. Como por exemplo, uma pintura, um filme e uma peça teatral. De maneira geral, todos os sinais sonoros, visuais e olfativos. Contudo, esse conceito é bem mais antigo, considerando o período da pré-escrita que há registros e símbolos de povos que utilizavam as paredes das cavernas para registrar suas informações e, de forma não intencional, marcar uma história.

Para os usuários do texto escrito, o texto é sinônimo de informação. E, para sistematizá-la, a gramática cria padrões estéticos, como se fossem fotografias de uma época, afim de estabelecer uma exigência e aceitabilidade por parte de um grupo dentro da comunidade da modalidade escrita. Dessa maneira, dominar as regras gramaticais para expressar seus pensamentos parece ser uma tarefa árdua. “Escrever é um ato não natural. (...) A fala e a escrita diferem em seus mecanismos, é claro, e essa é uma das razões pelas quais as crianças precisam lutar com a escrita” (PINKER, 2016, p. 41)

A habilidade de expressão por meio de textos escritos é um desafio para os alunos em todas as fases da educação escolar. Deparar-se com

¹⁹⁶ Projeto “Revisión e Intercambio”, pesquisa desenvolvida no Programa de Incentivos a la Investigación, Diretora: J. A. Castorina. Consultora: Ana María Kaufman, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de la Plata.

uma folha em branco e escolher a melhor palavra para iniciar uma produção causa angústia no aluno-escritor. Tornar o texto aceitável é uma exigência que, talvez, só permeie a comunidade escolar, porém aceito em outro contexto, como por exemplo, o contexto virtual.

A partir das tendências pedagógicas pós-LDB 9.394/96, o processo de compreensão de um texto não é centrado no próprio texto, como queriam os empiristas, que a partir de experiências, a mente humana capta o conhecimento e é tida como “folha em branco”; nem no receptor, segundo os inatistas; mas, a partir de uma negociação de sentido entre enunciador e receptor, numa perspectiva interacionista.

De acordo com os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, no processo de produção de textos escritos,

espera-se que o aluno: i. redija diferentes tipos de textos, estruturando-os de maneira a garantir a relevância das partes e dos tópicos em relação ao tema e propósitos do texto; a continuidade temática; a explicitação de informações contextuais ou de premissas indispensáveis à interpretação; a explicitação de relações entre expressões mediante recursos linguísticos apropriados (retomadas, anáforas, conectivos), que possibilitem a recuperação da referência por parte do destinatário; ii. realize escolhas de elementos lexicais, sintáticos, figurativos e ilustrativos, ajustando-as às circunstâncias, formalidade e propósitos da interação; iii. utilize com propriedade e desenvoltura os padrões da escrita em função das exigências do gênero e das condições de produção; iv. *analise e revise o próprio texto em função dos objetivos estabelecidos, da intenção comunicativa e do leitor a que se destina, redigindo tantas quantas forem as versões necessárias para considerar o texto produzido bem escrito.* (PCN, 1998 – grifo nosso)

Dessa forma, tem-se um melhor aproveitamento dos momentos de produção quando o aluno é guiado por textos modelos e referenciais de gêneros com as especificidades adquiridas por meio da exposição e leitura. Frank Smith (1999) ressalta que as crianças desenvolvem a distinção da linguagem escrita e da falada escutando a linguagem escrita lida em voz alta.

Assim fica evidente a distinção entre fala e escrita. No entanto, há outra leitura possível da citação anterior. Quando o aluno é exposto à leitura em voz alta de um texto escrito, além dele compreender a distinção entre as modalidades da língua, ele consegue visualizar um parâmetro que é recorrente na escrita. Por outro lado, compreende que por trás da leitura de um texto escrito há processos de apagamentos, substituições e reflexões constantes no momento de produção. O mesmo não ocorre na fala não espontânea de um usuário.

Maria da Graça Costa Val (2006, p. 10), baseada nos estudos de Beaugrande e Dressler (1983), diz que "o produtor de um texto tem determinados objetivos, que vão desde a simples intenção de estabelecer ou manter contato com o receptor até a de levá-lo a partilhar de suas opiniões ou agir ou comportar-se de determinada maneira".

A intencionalidade permeia tanto o código escrito ou falado e quando o texto não possui uma certa unidade de sentido, ela é mal interpretada ou até desaparece. Numa situação comunicativa oral, a intencionalidade tende a ser sempre possível, considerando os recursos gestuais, os recursos visuais e os questionamentos do receptor. Entretanto, nos textos escritos, não há esses mecanismos e sim outros, mais complexos. Todos os elementos textuais que favoreçam a coerência devem se fazer presentes no texto. A produção textual reflexiva facilita o fastidioso trabalho da construção de sentido.

3. Revisão textual

Seguindo a proposta do *Parâmetros Curriculares Nacionais*, a revisão de texto torna-se um momento de privilegiado de prática de leitura e de análise e reflexão sobre a língua, em que os conhecimentos gramaticais fazem mais sentido. O aluno agrega à escrita os recursos linguísticos a fim de tornar o texto fluente e bem escrito.

O programa de formação de professores alfabetizadores do MEC (BRASIL, 2001, p. 1)

chama a revisão de texto o conjunto de procedimentos por meio dos quais um texto é trabalhado até o ponto em que se decide que está, para o momento, suficientemente bem escrito. Pressupõe a existência de rascunhos sobre os quais se trabalha, produzindo alterações que afetam tanto o conteúdo como a forma do texto.

Nesse trabalho, professor e aluno empenham-se para diagnosticarem pontos que precisariam ser ditos, mas não foram; partes desconectas e sem sentidos; pontuação; entre outros elementos que fazem a produção tornar-se mais elegante, compreensível e fácil de ler.

Essa atividade fica mais inteligível quando a proposta é coletiva, sob orientação do professor. Primeiramente, o autor repensa a escrita, distanciando-se do texto; em seguida, o colega revisa e dá algumas sugestões de mudanças ou não. Após esse momento, o professor intervém com algumas observações e pautas individuais sobre o texto, apontando

trechos que ainda estão com vícios. É importante dizer que o professor dará ideias e mostrará caminhos a seguir, não sendo invasivo no texto do aluno.

Se os alunos não estão acostumados a fazer esse tipo de atividade, o professor deverá simular uma situação de revisão-modelo. Ele escolherá um texto alheio e fará as intervenções como revisor, mostrando aos alunos os aspectos envolvidos e propor atividades que estimulem os alunos a refletirem sobre aquele texto, dirigindo-os a problemas que necessitam de resolução.

A partir da realidade da turma, o professor encaminhará o tipo de revisão e os aspectos a serem abordados nela, haja vista que os recursos linguísticos são multiformes. Teodoro Álvarez Angulo (2010) sugere a revisão por níveis do texto.

Mirta Castedo (s.d, p. 6) diz que a revisão não é um trabalho seriado, mas "em todo esse processo podemos observar claramente como a revisão está muito longe de ser um simples procedimento linear. Ao contrário, ela envolve estratégias muito complexas que “vão e vêm” por diferentes níveis do texto (...)."

A produção do texto escrito desencadeia o nexos de elementos maiores e menores, porém a revisão se constituirá a partir de uma proposta de intervenção rizomática, isto é, partindo de qualquer ponto linguístico ou elementares e constitutivos do gênero escolhido.

4. Níveis de revisão textual

O programa de formação de professores alfabetizadores do MEC (BRASIL, 2001, p. 1) expõe que

a revisão de texto, como situação didática, exige que o professor selecione em quais aspectos pretende que os alunos se concentrem de cada vez, pois não é possível tratar de todos ao mesmo tempo. Ou bem se foca a atenção na coerência da apresentação do conteúdo, nos aspectos coesivos e pontuação, ou na ortografia. E, quando se toma apenas um desses aspectos para revisar, é possível, ao fim da tarefa, sistematizar os resultados do trabalho coletivo e devolvê-lo organizadamente ao grupo de alunos.

Os recursos linguísticos que os alunos adquirem ao longo da vida escolar são muitos e para aplicá-los, como já foi dito, exige um esforço, assim como a revisão deles. Somos imediatistas e determinar que um texto é provisório ou inacabado gera um certo descontentamento no ato de

revisar porque isso implica reler, repensar e reescrever.

Segundo Bereiter & Scardamalia (1987, *apud* ÁLVAREZ ANGULO, 2010, p. 3),

a revisão pode ser descrita em termos de operações mentais de comparação, diagnóstico, eleição de um procedimento e busca de alternativas para as frases e a estrutura do texto. Tais processos cognitivos, os quais interatuam durante a avaliação e a revisão, incluem os seguintes aspectos: a) produção de língua; b) avaliação; c) decisões táticas (apagar ou reescrever); d) controle do processo em seu conjunto.

Esses teóricos propõem um método denominado "comparação, diagnóstico e operação" – CDO. Tal processo consiste, segundo Teodoro Álvarez Angulo (2010, p. 4), em

Comparar. Nesta fase o produtor do texto compara seu texto com as representações de textos modelos em busca de ajustes. É a parte do processo de revisão na qual os alunos costumam ser mais competentes.

Diagnosticar. Consiste em buscar as causas dos desajustes nos textos, com a ajuda dos conhecimentos linguísticos e enciclopédicos do sujeito, provenientes da memória no longo prazo e dos materiais oferecidos para controlar ou guiar a revisão. Saber diagnosticar acertadamente é garantia de uma melhora na qualidade dos textos.

Operar (atuar). Esta fase consta de duas partes: a) escolher a tática. A partir da causa diagnosticada na etapa anterior, o produtor do texto decide se vai modificar a produção mediante a reescrita do fragmento, a supressão ou a substituição das palavras; b) mudar o texto a partir das modificações planejadas.

É comum atribuir somente ao escritor-poeta a façanha de operar as palavras de modo que torne o texto esteticamente belo. Por que não se faz o trabalho de seleção lexical, inversão sintática, entre outros mecanismos em textos não literários?

Os textos produzidos em sala de aula esgotam-se em si, isto é, produto ou resultado de equação terminada e tornam-se menos importante quando a proposta de uma nova produção surge. Talvez, por não recebem a notoriedade que merecem.

Reconhecer a escrita como um processo e não como produto pressupõe idas e vindas às particularidades do texto. O professor deveria direcionar a revisão por aspectos linguísticos, visto que esses são numerosos e complexos. Teodoro Álvarez Angulo (2010) menciona os níveis do texto como tópicos a serem revisados, um de cada vez. Para tanto, ele denomina a revisão do paratexto, do texto, da ideia, do parágrafo, da frase (oração), da palavra, da sílaba e da letra.

Francisco Platão e José Luiz Fiorin (2008) dão uma noção de completude para os elementos textuais, cujo aspecto possui estreita relação. Uma unidade linguística menor se encaixa numa unidade linguística menor, ou seja, uma oração encaixa-se num período, este num parágrafo e assim por diante. Seguindo a ideia de “pedaços” que compõem um texto, a revisão refletirá o mesmo mecanismo de concatenação.

A seguir, apresentaremos cada um dos níveis de revisão propostos por Teodoro Álvarez Angulo (2010). Vale salientar que não há uma hierarquia ou preferência por eles, apenas conveniência de acordo com o ritmo da aula e da série escolar.

4.1. Paratexto

Para uma produção de larga extensão, o nível do paratexto contempla vários elementos que se encontram paralelos ao texto. Trata-se do conjunto de elementos que acompanham o texto para assegurar sua presença e sua recepção. Alguns desses elementos são: o título, os subtítulos, o prólogo, o índice, as notas, o formato, as ilustrações, o glossário, os apêndices, a bibliografia etc.

4.2. Texto

Nesse ponto, a revisão tem a ver, principalmente, com a estrutura e a organização da informação. Pode-se revisar aqui o alinhamento, a translineação e os parágrafos dos textos. Dependendo do gênero textual, há exigências que precisam ser consideradas; se não, há risco de incoerência e aceitabilidade.

4.3. Ideia

Atende aos conceitos, definições e descrições, justificativas etc. O nível da ideia está inteiramente ligado ao sentido do texto. Aqui, o aluno precisa corrigir as incoerências e as contradições. Esse aspecto do texto é importante, pois aquilo que não faz sentido não é considerado um texto. Muitas vezes, o aluno não consegue transportar para a escrita tudo aquilo que pensa.

4.4. Parágrafo

Em estreita relação com as ideias, este nível tem como objeto de observação preferente a união de parágrafos mediante os correspondentes organizadores textuais e sua ordenação no conjunto do texto. Trata-se, portanto, da tessitura e ligamentos que os alunos fazem com o apoio dos conectivos que, para manter a elegância e fluência, precisam ser variados.

4.5. Frase ou oração

Corresponde à construção lógica na ordem das palavras, na qual intervêm, principalmente, a pontuação, os elementos dêiticos, correferenciais e reformuladores, os conectivos etc. A intenção comunicativa do autor fica evidente quando ele faz as inversões sintáticas e as marcas de forma correta. Em qualquer texto, o significado das frases não é autônomo. Ou seja, esse aspecto dependerá das correlações que as frases mantêm entre si. Isso nos leva a concluir que, para entender qualquer passagem de um texto, faz-se necessário confrontá-la com as demais, sob pena de dar-lhe um significado diferente ao que realmente possui.

4.6. Palavra

Nesse nível, a revisão atende à adequada seleção lexical. Muito utilizada para evitar a repetição de palavras, a escolha delas tem que permear as possibilidades de significados, as sinônimas, as homônimas e as heterônimas.

4.7. Sílabas

Corresponde à segmentação das sílabas. Vê-se muito esse nível na translineação que o autor faz em seu texto, deixando claro o (des)conhecimento de divisão silábica.

4.8. Letra

Refere-se às questões ortográficas e caligráficas, assim como do uso de negrito, itálico, sublinhado em textos digitados, parênteses, vírgulas, pontos, marcadores de enumeração etc. O texto precisa ser legível,

independente do estilo da letra.

5. Estudo de caso

A partir dos conceitos apresentados anteriormente, foi proposta uma produção textual aos alunos do 7º ano do ensino fundamental de uma escola privada em Campo Grande (MS). A atividade desenvolvida pelos alunos foi a reescrita do conto "Seu fosse Sherlock Holmes", de Medeiros e Albuquerque. Eles seguiram os seguintes critérios recomendados:

- 1- Reescrever o conto em duplas;
- 2- Empregar os pronomes como recursos coesivos;
- 3- Acrescentar duas novas pistas ao caso;
- 4- Modificar o desfecho.

1ª versão

Sinhazinha Thames
chocolate quente à sua sobrinha e as outras senhoras presentes, também junto ao chocolate, com um bolinho de chuva.
Após de muita conversa, Sinhazinha Thames pediu a sua tia se poderia trocar o sapato, pois aquele lhe machucava o pé. Sua tia concordou. Logo Sinhazinha idurou as estradas com os sapatos diferentes de marca Gucci.
Estavam todos distraídos com uma reportagem na TV, e Madame Guimardes conversava com sua sobrinha quando acidentalmente Sinhazinha Thames derrubou o chocolate quente. Com isso Madame foi procurar produtos de limpeza na lavanderia, mas ficou alguns minutos, não achou nenhum produto. Assim foi se andar de cima procurar algo que fosse útil para limpeza.
Após de alguns segundos arramou um quite vindo lá de cima:
- AAAH DOUÇADINHA MEU! ANEL DE DIAMANTES!!!

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Todos estavam assustados! Sr. V pediu que se calmassem, pois iria interrogar cada uma das senhoras por 5 minutos, assim não saberiam quem foi a culpada.

Assim, a cada 5 minutos, via uma senhora do escritório onde Ditor interrogava elas.

Chegou a vez da "Sinhazinha", Sr. V começou a falar:

* - Me dê o anel o ou eu que foi você!

* - Ah, então é assim que você fez com todas!? culpa todo mundo sem saber a culpada? - retrucou Sinhazinha Plumas

- Não, com elas conversei sobre moda. Tenho provas de que foi você quem roubou!

- Puxa, então! - desolou a sobrinha.

Então, Ditor começou a falar:

- foi eu, quando ~~me~~ ^{ela} as usadas, me pisei no chocolate que derrubou para dentro sua tia, deixando uma pegada no sapato que pegou de sua tia. o Além de ter deixado cair da sua carteira, um pedaço de papel no qual limpou seu batom roxo, ela ^{ela} usava aquela cor de batom. Também deixou cair duas fitas de flor de sua roupa, que era (a única) amarela. ↴

AGORA ME DÊ O ANEL!

- Oh, Sr. Ditor, se me prometeu que não contaria para ninguém que foi eu quem roubei o anel! ↴

- respondeu Sinhazinha.

Com o anel nas mãos do detetive, a sobrinha não aguentando a culpa se matou, e todos acharam que Ditor havia matado ela por Sinhazinha descobrir que foi ela quem roubou o anel.

* Incluir o motivo do crime.

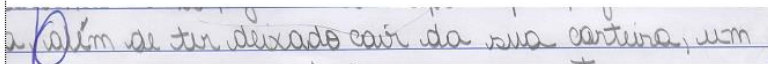
Durante o planejamento e a produção da 1ª versão do texto, ob-

serva-se que os alunos destacaram, entre outros aspectos, problemas:

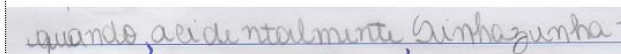
a) ortográficos:



b) de uso de letra maiúscula:



c) de pontuação:



Os alunos desenvolveram o texto seguindo os critérios propostos e, ainda, fizeram revisões de mecanismos que não haviam sido exigidos. Após esta etapa, ocorreu uma postergação intencional da revisão. De acordo Mira Castedo (2010, p. 7),

O revisar supõe criar uma condição didática específica que permita àquele que escreve se distanciar de sua produção. Tal necessidade se refere ao fato de que aquele que escreve, especialmente quando é uma criança, não diferencia espontaneamente suas intenções ao escrever da produção efetiva; confunde o que *quis* escrever com o que realmente escreveu. Diante desse obstáculo, na situação didática de revisão podemos: *Postergar a revisão, isto é, deixá-la “descansar” e voltar no tempo, quando o autor já esqueceu algo que quis colocar e se encontra sozinho com o que realmente colocou.* (Grifo nosso)

Após uma semana da primeira versão produzida, foi exigida a revisão no nível do texto (estrutura e organização da informação).

Segue a proposta dessa atividade:

Caro (a) aluno(a),

Você reescreveu a narrativa de Medeiros e Albuquerque, “Se eu fosse Sherlock Holmes”. Agora, o próximo passo é revisar. Essa ação é parte do fazer do escritor. Para ajudá-lo (a), siga as orientações:

COMPARAR – em dupla

1. O conto de enigma, escrito por Medeiros e Albuquerque, será o modelo para você realizar a comparação com a reescrita que produziu em sala. Tenha o livro em mãos. Qualquer dúvida durante a comparação, pode consultá-lo.
2. Leia o seu conto para o colega e, ao terminar, faça estas perguntas a ele para averiguar se você conseguiu o objetivo da atividade: aproximar-se da escrita do texto modelo.

“Eu inclui...”

- o lugar onde aconteceu o crime? ↻
- o nome do detetive? ↻
- o nome da vítima? ↻
- a relação entre a vítima e a criminosa? ↻
- quando aconteceu o crime? ↻
- o motivo do crime? ↻
- os suspeitos do crime? ↻
- as pistas que a criminosa deixou na cena do crime? ↻
- os detalhes sobre onde estavam as pistas (em cima, ao lado, debaixo, à esquerda, à direita...) na cena? ↻
- a explicação sobre a relação entre as pistas e o criminoso? ↻
- a história de como foi a investigação, passo a passo? ↻
- os fatos que descrevem o desfecho da narrativa? ↻
- palavras relacionadas à Literatura Policial? ↻
- uma sequência clara e coerente dos fatos de modo que você compreendeu o começo, o meio e o fim da história? ↻

DIAGNOSTICAR - individualmente

3. Ao fazer a comparação, você detectou os problemas que apareceram no texto? Marque (X) nas perguntas para sinalizá-los. Por que isso ocorreu? O que faltou? Pense e anote também.

OPERAR - individualmente

4. Agora é o momento de atuar. Esta fase consta de duas partes:

a) **Escolher a tática:** A partir das observações que fez na etapa anterior, você sinalizará as modificações no texto. Decidiu quais? Anotou? Se precisar de ajuda, pode me chamar.

b) **Mudar o texto:** Após apontar as mudanças, inicie a produção da segunda versão do conto “Se eu fosse Sherlock Holmes”.

O conteúdo dessa aula propôs que os alunos aplicassem o CDO (comparação, diagnóstico e operação) apresentado por Teodoro Álvarez Angulo (2010). Na fase da comparação, os alunos compararam o texto de Medeiros e Albuquerque e o conto produzido por eles. O objetivo foi a verificação da proximidade da escrita ao texto modelo. No diagnóstico, individualmente, eles detectaram os problemas que apareceram no texto e, na operação, de forma individual, decidiram a tática (substituições lexicais, inversões sintáticas, inclusão de itens típicos em uma narrativa de enigma, entre outros) ou poderiam mudar completamente o texto.

A versão a seguir já consta algumas interferências da professora, como última revisão.

Eu sou o Sr. Sherlock Holmes

Em uma noite fria em Londres, Sr. V recebeu um convite para uma reunião na casa de Madame Guimaraes. (que Guimaraes) era uma amiga de infância de Sr. V, por isso ele deveria estar presente.

De chegar lá, Sinheta Guimarães deu-se chocolate quente à sua sobrinha (Sinhazinha Thamez) e as outras senhoras presentes (Jambin) junto ao chocolate, comeram bolinho de churros.

Depois da muita conversa, Sinhazinha pediu à sua tia se poderia trazer os sapatos, pois aquela lhe machucava e pé. Sua tia concordou. Logo Sinhazinha deu-lhe as meias com o sapato diferente da marca Gucci:

Estavam todos destruídos com uma reportagem na TV, a namorada Guimarães conversava com sua sobrinha, quando parentalmente, Sinhazinha Thamez deu-lhe o chocolate quente. Com sua namorada foi procurar produtos de limpeza na lavanderia, descobriu alguns minutos, mas não achou nenhum produto. Assim foi ao ordenador de uma padaria para ver se tinha para limpeza. Depois de alguns segundos, ouviram um grito vindo lá de cima:

— AAAH TOUPARAM MEU NÓDI DE DIAMANTES!!

Já estavam assistindo à TV pediu para que se acalmassem por uma interrupção cada uma das senhoras por cinco minutos, assim não sabiam quem foi a culpada.

Assim a cada cinco minutos veio uma senhora do vizinho onde fizes as interrupções.

Chegou a vez da sobrinha Sinheta V disse:

— Meu deus anil olá que foi você! Não era você que via dizendo que não é anil mais bonito, que quer para você??

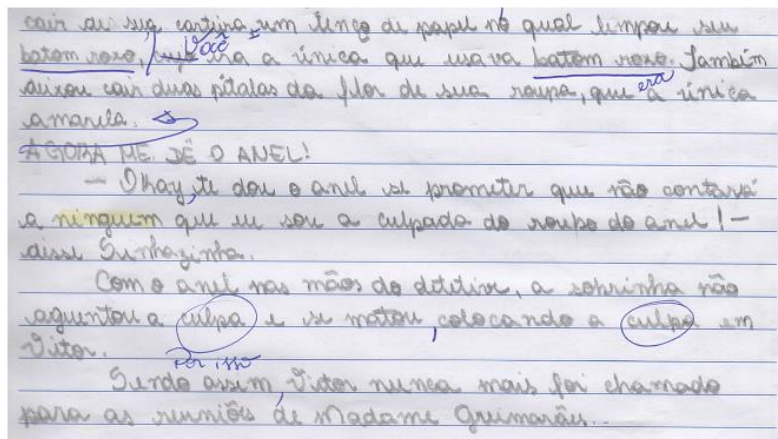
— Ah não é assim que você faz com todas, não é? Culpa todo mundo sem saber quem é a culpada?! — atendeu Sinhazinha Thamez.

— Não, com elas converse sobre moda, para presas de que foi você quem roubou!!

— Puxa não!! — desolou a sobrinha.

Ótimas fizes assim:

— Já! para tirar as meias, você ficou no chocolate quente que deu-lhe para distrair sua tia, deixando uma meada de sapato que ficou de sua tia, falim de deixado olá



As intervenções no texto não esgotam todos os problemas linguísticos. É um trabalho progressivo que atende às necessidades curriculares do ano escolar dos alunos. As ocorrências linguísticas que surgirem na produção que não fazem parte do currículo da série poderão ser sinalizadas, mas não exigidas. E, se a ocorrência for local e individual, é preciso uma intervenção personalizada para o aluno.

6. Conclusão

Esse recorte do processo de ensino-aprendizagem envolve vários mecanismos cognitivos, tais como: (des)construção sintática, apagamentos, substituições, entre outros. Os alunos são expostos, primeiramente, a textos modelos, por meio de leitura autônoma, semicompartilhada e compartilhada. O tipo de leitura dependerá do grau de complexidade linguística do texto e da necessidade da turma. A habilidade da escrita tem estreita relação com a leitura, ambas refletem o comando de aquisição das modalidades linguísticas.

Não dá para se falar em textos bem escritos, se não houver a leitura de bons textos. Steven Pinker (2016, p. 23-24) afirma que “Bons escritores são leitores ávidos. (...) o ponto de partida para alguém tornar-se um bom escritor é ser um bom leitor”. Os alunos adquirem o domínio da escrita aplicando técnicas que eles enxergam em outros textos.

Em uma tendência pedagógica em que o aluno não é conduzido a escrever e refletir sobre a língua, o ensino da língua portuguesa torna-se

engessado e teórico, considerando o contexto linguístico em que os discentes estão inseridos. A modalidade escrita leva o aluno a uma competência generalizada dos níveis do texto e, além disso, domínio da língua em todos os aspectos.

O método de revisão traz à luz conceitos gramaticais que outrora não eram eficazes e significativos. Não é fácil fazer o aluno se debruçar sobre o texto dele, é preciso encaminhamentos e propostas de interferências que façam sentido para eles, a fim de tornar o texto bem escrito que os satisfaçam e se sintam honrados pelo feito.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVAREZ ANGULO, Teodoro. *Competencias básicas en escritura*. Barcelona: Octaedro, 2010.

CASTEDO, Mirta. *A revisão de textos na escola: situações didáticas e estratégias elaboradas pelos alunos*. [s./d.]. Disponível em: <<https://pt.slideshare.net/Viviangusm/castedo-revisao-textosnaescola>>.

COSTA VAL, Maria da Graça. *Redação e textualidade*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FÁVERO, Leonor Lopes; KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Linguística textual: uma introdução*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LDB – *Lei de diretrizes e bases da educação*. Lei federal nº 9.394/96.

BRASIL. MEC/SEF. *Programa de formação de professores alfabetizadores*. Coletânea de textos: Módulo 2. Brasília, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Profa/guia_for_2.pdf>.

OLSON, David Richard. *O mundo no papel*. São Paulo: Ática, 1997.

PCN – *Parâmetros curriculares nacionais: (1º e 2º ciclos) língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

PINKER, Steven. *Guia de escrita: como conceber um texto com clareza, precisão e elegância*. Trad.: Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto, 2016.

PLATÃO, Francisco; FIORIN, José Luiz. *Para entender o texto: leitura e redação*. 17. ed. São Paulo: Ática, 2008.

SMITH, Frank. *Leitura significativa*. Porto Alegre: Artmed, 1999.